

Enseignement-apprentissage à l'école bilingue : analyse des approches fondées sur la langue nationale comme moyen d'apprentissage du français

Ibrahima DIAWARA

École normale supérieure de Bamako (Mali)

ibrahimadiawaral@yahoo.fr

Résumé

Cet article s'intéresse à la transition entre la langue nationale et le français. La prise en compte de cette transition, un principe didactique propre aux écoles bilingues, n'est toujours pas effective dans la formation initiale des enseignants issus des Instituts de formation des maîtres. La formation dans ces instituts reste orientée vers l'enseignement exclusif du français. Comment les enseignants des classes bilingues s'y prennent-ils alors qu'ils ne sont formés qu'à l'enseignement monolingue du français ? Au moyen de l'observation de classe, les enquêtes menées auprès des enseignants de douze (12) écoles bilingues bamanankan-français ont montré que les maîtres font recours à la traduction comme méthode d'enseignement du français. Aussi, ont-elles permis d'expliquer les raisons du recours fréquent à la traduction par le souci de faciliter la compréhension des explications aux apprenants. Au terme de nos analyses, nous avons proposé un modèle didactique susceptible d'optimiser le passage de la langue nationale à la langue française. Ce modèle valorise une approche qui fait recours à l'analyse contrastive.

Mots-clés : *apprenants, école bilingue, enseignant, français, langue nationale.*

Abstract

This article examines the practices of skill transfer from the national language to French. This didactic principle, which is specific to bilingual schools, is still not taken into account in the initial training of teachers at the Teacher Training Institute. Training in the institutes remains geared towards the exclusive teaching of French. How do teachers in bilingual classes go about it when they are only trained in monolingual teaching of French? Through class observation, surveys of teachers in a bilingual Fulfulde-French school have shown that teachers use the "translation

method" to justify the bilingual nature of their teaching. They care much more about understanding what they say to learners than language proficiency. Following the analyses, we proposed a didactic model likely to optimize the transfer of acquisitions from one language to another. This model emphasizes an approach that uses contrastive analysis.

Keywords: *learners, bilingual school, teacher, French, national language.*

Introduction

Les Instituts de formation des maîtres (IFM) n'ont toujours pas intégré la didactique bilingue dans les programmes de formation initiale des futurs enseignants du Fondamental. L'on continue à les former à l'enseignement exclusif du français alors qu'à leur sortie, ils sont affectés indifféremment à l'École classique ou à l'École bilingue. Pour ceux qui évoluent dans les classes bilingues, il ne leur est pas aisé d'enseigner le français car le principe commun au bilinguisme scolaire est que l'apprenant est d'abord scolarisé dans sa langue, et ensuite qu'il utilise les savoirs et les savoir-faire déjà acquis pour apprendre le français. Les stratégies utilisées par ces maîtres pour réussir la transition entre les deux (2) langues s'appuient très souvent sur la traduction simple, c'est-à-dire ce qu'ils disent en français est systématiquement traduit en langue nationale pour faciliter la compréhension. Cette traduction explicative est un simple mécanisme de réutilisation automatique des acquisitions qui ne permet pas l'appropriation du français. Comment amener donc l'apprenant à pouvoir s'appuyer sur son répertoire linguistique pour acquérir le français ? Comme tout ce qui est acquis en langue nationale ne peut être utilisé pour apprendre le français, nous postulons qu'il est possible d'optimiser les pratiques en explicitant la grammaire intériorisée de la langue nationale et en centrant l'enseignement-apprentissage sur des aspects cognitifs transférables de la langue nationale (L1) vers le français (L2). Dans ce cas, parmi les savoirs et les savoir-faire déjà acquis, le

maître doit pouvoir identifier les éléments de ressemblance et/ou de différence susceptibles d'être traités dans les deux langues, et proposer un traitement cognitif complexe qui se distingue du simple mécanisme de réutilisation automatique des acquisitions. La traduction comme méthode ne peut permettre ce genre de traitement linguistique, car elle est d'une visée simplement métalinguistique. L'objectif de la traduction explicative ne porte donc pas sur les structures linguistiques, mais sur l'appréhension du sens des mots. De ce fait, cette étude s'inscrit dans la théorie de l'interdépendance développementale (Cummins, 1980, Skutnabb-Kangas, 1977) où la transition entre L1 et L2 devient le principe organisateur des apprentissages. À la vue de ce qui précède, cette transition ou le transfert des compétences d'une langue à l'autre peut s'interpréter comme une « recontextualisation » des apprentissages dans laquelle la langue de l'apprenant devient le moyen d'apprentissage du français (Blanchet, 2012, Blanchet et Chardenet, 2015, Tardif, 1999, Mendelsohn, 1996). Pour réussir le transfert, il est indispensable de prendre en considération ce que l'apprenant connaît déjà dans sa langue, et de le comparer à ce qu'il ne connaît pas et qu'il doit connaître. Ainsi, cet article a pour objet d'étudier les pratiques pédagogiques dans les classes bilingues aux fins de suggérer des approches pouvant optimiser le recours à la Langue nationale comme moyen d'enseignement-apprentissage de la Langue française. Pour ce faire, nous avons mené des enquêtes dans douze (12) écoles bilingues bamanankan-français. Au moyen d'une grille composée de huit (8) indicateurs pédagogiques, associée à du matériel numérique, nous avons enregistré et analysé des séquences de cours. À l'issue des analyses, les résultats ont montré que le recours à la langue de l'apprenant comme moyen d'enseignement-apprentissage du français ne garantit pas sa maîtrise même si les recherches ont montré que l'utilisation de la langue première facilite l'apprentissage de la langue seconde. En outre, la méthode par

la traduction empêche l'apprenant de participer activement à la construction des connaissances ; les pratiques le mettent en position du simple récepteur dans laquelle sa principale activité se résume à répondre aux questions.

1. Principes de base de l'éducation bilingue au Mali

Les recherches ont montré qu'il est avantageux de dispenser l'enseignement en langue première de l'apprenant, que celle-ci exerce une influence déterminante sur son développement cognitif et émotionnel et qu'on ne peut véritablement apprendre d'autres langues que si l'on connaît bien sa langue première (Bloch, 2007 Cummins, 2001, Daff, 2011, Halaoui, 2009, Napon, 2003). Ainsi, par éducation bilingue, nous entendons l'utilisation concomitante de deux langues, notamment la langue nationale et le français, qui assument ensemble et en même temps les fonctions de langues de communication dans la vie scolaire et de langues d'enseignement des disciplines scolaires. La durée actuelle de la scolarisation bilingue à l'école primaire est de six (6) ans regroupés en trois niveaux. Le premier niveau comprend les classes d'initiation (1^{ère} et 2^{ème} années), le deuxième niveau, les classes d'aptitude (3^{ème} et 4^{ème} années) et le troisième niveau correspond aux classes de consolidation (5^{ère} et 6^{ème} années). En première année, la langue nationale représente 100 % contre 0 % de français, 75 % contre 25 % en deuxième année, 50 % de la troisième année à la sixième année, au même titre que le français. Il s'agit, à partir de ce modèle d'articulation de la langue nationale et du français, d'œuvrer à conférer à l'enfant des compétences et des connaissances susceptibles de l'aider à un meilleur apprentissage d'une seconde langue (L2), dans la perspective d'une éducation interculturelle et d'un bilinguisme fonctionnel. Les apprentissages sont répartis entre cinq (5) domaines de formation : Langues et Communication (LC), Sciences,

Mathématiques et Technologies (SMT), Sciences Humaines (SH), Développement de la Personne (DP) et Arts. Les programmes sont conçus en langues nationales et en français. Le volume horaire par semaine est de 26h 30 minutes réparties selon le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : *répartition de la masse horaire par domaine de formation*

Domaine de formation	Volume horaire par semaine
Langues et Communication (LC)	10 heures 30 minutes
Sciences, Mathématiques et technologie (SMT)	6 heures 30 minutes
Sciences Humaines (SH)	1 heure 30 minutes
Arts	2 heures 30 minutes
Développement de la Personne (DP)	4 heures 30 minutes
Appui : Remédiation et enrichissement	1 heure

Source : (Haidara, 2004)

À la rentrée scolaire 2011, l'éducation bilingue touchait 2550 écoles réparties sur l'ensemble du territoire national. En 2014, avec l'intervention de l'initiative ELAN (Ecole et langues nationales en Afrique) de l'OIF, cent dix (110) écoles bilingues utilisant quatre (4) langues nationales (bamanankan, fulfulde, songhay et tamasheq) ont été ouvertes dans six (6) académies d'enseignement, notamment les académies de Ségou, Mopti, Gao, Ménaka, Kati et Bamako. À la date d'aujourd'hui, l'éducation bilingue n'est pas toujours généralisée dans toutes les écoles primaires du Mali. Les établissements privés ainsi que certains établissements publics évoluent encore dans le système « classique ». Outre le français, les douze (12) langues nationales suivantes sont utilisées comme langues d'enseignement : le bamanankan, le fulfulde, le songhay, le tamasheq, le dogon, le soninké, le

bomu (bobo), le syenara (sénoufo), le tyeyaxo (bozo), le mamara (minianka), le khassonke et le maninkakan (mandé).

2. Méthodes et matériel

Notre étude s'est effectuée au Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Mopti. Le CAP de Mopti se compose de cent cinquante-trois (153) écoles primaires réparties entre soixante-trois (63) écoles classiques et cinquante-cinq (55) écoles bilingues qui se répartissent, selon le type d'enseignement, en douze (12) écoles bamanankan-français, dix (10) écoles fulfulde-français et trente-trois (33) écoles arabo-françaises. L'étude a concerné les seuls enseignants des écoles bilingues bamanankan-français ; elle a fait participer aux enquêtes quarante-un (41) enseignants. L'effectif combiné des apprenants ayant aidé à la réalisation des suivis de classe est de cent quatorze (114) dont soixante-deux (62) garçons et cinquante-deux (52) filles répartis entre les classes de 2^{ème} année, 3^{ème} année, 5^{ème} année et 6^{ème} année. La tranche d'âge de ces apprenants est comprise entre six (6) et quatorze (14) ans. Les langues utilisées sont le bamanankan et le français dans lesquels les enseignants ont été suivis. Nous nous sommes entretenus en interview avec chaque enseignant suivi sur sa conception de l'enseignement bilingue afin d'expliquer le choix de son modèle pédagogique. Les données sont recueillies au moyen d'une grille d'observation associée à du matériel numérique composé d'un appareil photo et d'un smartphone qui ont servi à filmer les leçons, et d'un dictaphone pour enregistrer les interviews. La transcription des enregistrements a fait recours aux principes de codage suivants :

- deux lignes principales représentant les tours de parole dans les interactions ;
- chaque lignes commence par une lettre qui représente l'initiale de l'interlocuteur : « E » pour

l'enseignant(e), « A » pour l'apprenant et « AA » pour un ensemble d'apprenants ;

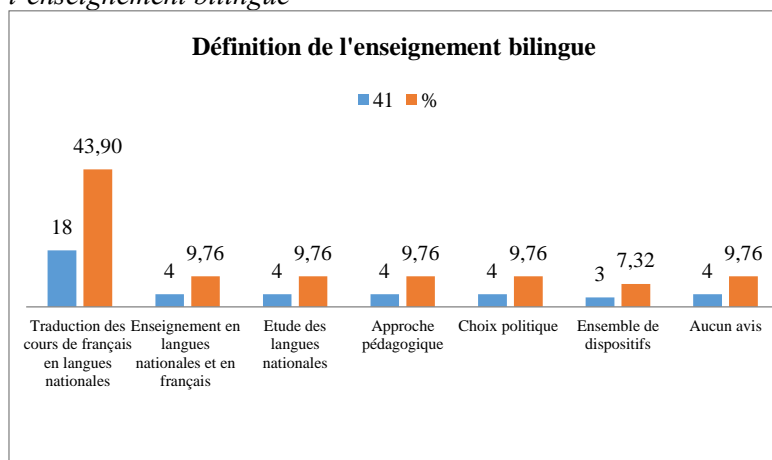
- des signes pour le codage des énonciations : « + » pour les pauses courtes, « - - » pour les pauses moyennes, « - - - » pour les pauses longues, « XXX » pour les mots ou les énoncés inaudibles et « +... » pour les interruptions ou suspensions d'énoncés.

Enfin, le traitement des données a fait appel à l'herméneutique comme méthode d'analyse et d'interprétation des séquences transcrites.

3. Résultats et analyse

Nous nous sommes entretenus avec tous les quarante-un enseignants dont nous avons suivi les pratiques de classe. Le graphique ci-dessous résume l'essentiel des représentations qui motivent le choix de la traduction comme moyen d'enseignement du français.

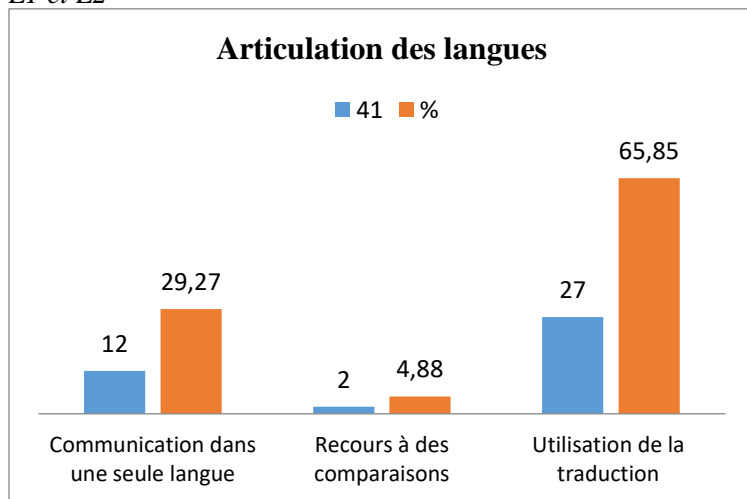
Graphique 1 : *représentation des enseignants relative à l'enseignement bilingue*



Source : graphique établi à partir des entretiens réalisés avec les enseignants suivis.

Dix-huit sur quarante-un (18/41) enseignants conçoivent l'enseignement bilingue comme un programme d'enseignement fondé sur la traduction des cours en langue nationale, soit la majorité des enseignants suivis. Les autres sont partagés essentiellement entre ceux qui l'interprètent comme un enseignement juxtaposé de la langue nationale et du français, ceux qui le traduisent comme l'étude de la langue nationale, ceux qui le qualifient d'une approche pédagogique et ceux qui l'interprètent comme un choix politique. La tendance majoritaire est composée d'enseignants qui pensent que l'enseignement bilingue n'a aucun avenir faute de mesures d'accompagnement telle la formation des enseignants aux pratiques bilingues.

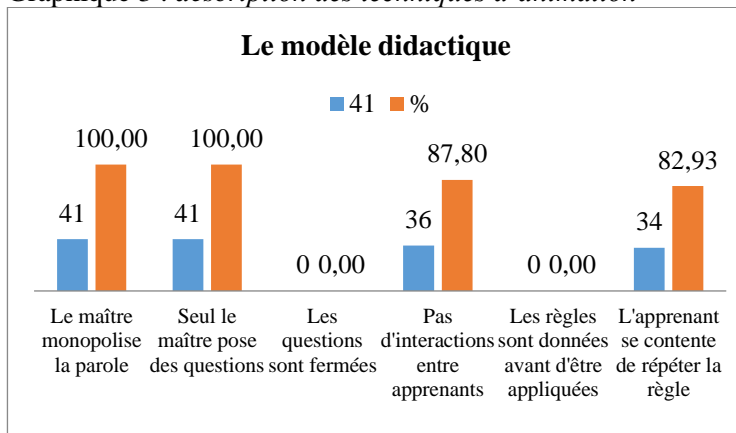
Graphique 2 : *description des stratégies de mise en relation de L1 et L2*



Source : graphique établi à partir des suivis de classe
 Les techniques de mise en relation sont l'une des huit (8) catégories pédagogiques soumises à l'étude à partir de la grille d'observation. Elles s'intéressent aux liens entre les apprentissages en langue nationale et en français. Elles

permettent de constater si les deux langues sont traitées séparément ou si le maître établit des liens entre elles au cours de la séance. Elles sont évaluées à partir de trois (3) indicateurs. Ainsi, sur les quarante-un (41) enseignants dont nous avons observé les pratiques, la majorité composée de vingt-sept (27) maîtres fait recours à l’alternance codique s’appuyant sur la traduction. Cependant, dans ce mélange de codes, L1 est utilisée uniquement pour expliquer L2 ; les maîtres ne font référence à aucune comparaison entre les deux (2) langues ni dans leurs structures ni dans leurs mécanismes de fonctionnement. Douze enseignants ont opté pour un enseignement sans détour par la langue nationale. Les deux (2) enseignants restants ont procédé à des explications par un rapprochement morphologique des mots de L1 et L2, ce qui a nécessité le recours à des emprunts pour faciliter la compréhension.

Graphique 3 : *description des techniques d’animation*



Source : graphique établi à partir des suivis de classe
 La typologie des techniques d’animation est également l’une des catégories pédagogiques soumise à l’observation lors des suivis de classe. C’est une rubrique qui permet de constater que le maître utilise soit une pédagogie transmissive ou une

pédagogie constructiviste. Elle propose des items révélateurs des deux démarches même si, dans la pratique, on est rarement tout entier dans un modèle. Aussi, permet-elle de voir si le changement de langue a ou non un impact sur l'apprentissage. Ainsi, au regard du graphique, les maîtres utilisent la même technique d'enseignement. Au cours des leçons, ils sont les seuls à parler ; les apprenants ne répondent qu'aux questions ou ne répètent que ce qu'ils disent. Les maîtres conçoivent leur rôle dans la transmission du savoir et celui de l'apprenant dans la réponse aux questions qui lui sont posées¹. C'est pourquoi l'échange avec les apprenants porte uniquement sur des questionnements. Aucun recours à des activités pouvant favoriser la participation active des apprenants à la construction des connaissances n'est noté.

Dans cette étude, nous avons inscrit nos analyses dans l'approche comparative comme principe didactique du plurilinguisme. Cette posture a favorisé le regroupement des enseignants suivis en deux (2) catégories essentielles : ceux qui ont opté pour la méthode directe qui ont utilisé uniquement le français comme langue d'enseignement, et ceux qui ont fait recours à la méthode par la traduction matérialisée par l'alternance de L1 et L2. Les maîtres qui composent cette dernière tendance ont traduit systématiquement en bamanankan tout ce qu'ils ont dit en français. Les apprenants ne manifestaient des signes de compréhension qu'à chaque fois qu'ils faisaient recours à la traduction. En revanche, à la différence ces enseignants, les maîtres partisans de la méthode directe ont soigneusement évité de recourir à la traduction comme instrument de facilitation de la compréhension des apprenants. Les enseignants de cette tendance sont ceux-là qui n'ont toujours pas adhéré à l'enseignement bilingue. La raison

¹L'entretien avec les enseignants après chaque observation de classe a permis de juger de leur philosophie de l'enseignement-apprentissage.

est, selon eux, que l'utilisation de la L1 impacte négativement la qualité des apprentissages en L2. Enfin, l'alternance des langues a favorisé le monopole de la parole par les maîtres. Sachant qu'ils traduisaient systématiquement ce qu'ils disaient, les apprenants ne fournissaient pas d'effort pour participer aux différents cours ; ils ne parlaient que pour répondre aux questions ou pour répéter ce que disaient les maîtres. Ainsi, nous concluons que les pratiques ont reposé sur une pédagogie moins active, avec presque pas de temps de parole pour les apprenants. La méthode d'enseignement a été beaucoup plus transmissive que constructiviste.

4. Discussion

La fréquence de la traduction montre que les maîtres ne font pas confiance aux apprenants quant à leur capacité d'analyse et de compréhension. Ils auraient pu recourir à d'autres stratégies susceptibles d'être plus efficaces que la traduction, qui ne devrait être que le dernier recours. En effet, si le maître traduit systématiquement, l'apprenant sait qu'il n'a pas à fournir l'effort de comprendre. En ce moment, il ne parle que pour répondre aux questions ou pour répéter ce que dit le maître. Afin que les pratiques de classes soient optimales, elles devraient porter sur des rapprochements entre L1 et L2 afin d'amener l'apprenant à pouvoir identifier ce qui est commun entre les deux langues ou ce qui est différent d'une langue à l'autre. Il s'agit d'amener par des rapprochements, l'apprenant à percevoir d'abord les ressemblances et les différences entre L1 et L2 avant de réfléchir aux traitements qu'il doit en faire (Daff, 2012, Daff et Maiga, 2015). Ainsi, à l'École bilingue, le principe méthodologique dans l'enseignement du français voudrait que le maître s'appuie sur les acquisitions en langue nationale que l'apprenant doit transférer pour s'approprier la langue française. Ceci implique que ce qui est enseigné en français l'a été déjà en langue nationale. La prise en compte de

ce décalage est indispensable dans la mesure où l'apprenant ne peut transférer que ce qu'il a appris et développé comme compétence. Appliqué à l'enseignement de la conjugaison par exemple, ce modèle bilingue fondé sur le transfert des acquisitions permet de comprendre qu'il n'y a pas de groupes de verbe en bamanankan. Une comparaison morphologique fera voir que le bamanankan et le français font recours à des processus différents pour former l'infinitif du verbe. Ainsi, la morphologie du verbe en bamanankan présente la structure suivante : ka (particule) + base radicale (*ka+tila* : *ka tila* « terminer ») tandis qu'en français, elle se présente comme suit : base radicale + suffixe (termin+er : terminer ou fin+ir : finir). Le rapprochement entre les deux formes verbales à l'infinitif fera constater que le bamanankan fait recours à la composition pour former le verbe alors que le français s'appuie sur la dérivation comme processus de formation verbale. Un travail approfondi par le maître amènera l'apprenant à retenir qu'en bamanankan, quel que soit le verbe (à l'infinitif) à l'écrit, il se reconnaît par la présence de « ka » qui lui est antéposé. Par contre en français, il s'identifie par l'adjonction d'un suffixe qui peut avoir des formes variables ; la variabilité des formes implique le classement des verbes en catégories ou groupes. Aussi, la marque des personnes reste-elle inchangée pour les six personnes de la conjugaison en bamanankan quel que soit le temps alors qu'elle change en français. Le constat appliqué au verbe « terminer » au présent de l'indicatif donne les formes suivantes en :

<u>Bamanankan</u>	<u>Français</u>
<i>N be tila</i>	Je termine
<i>I be tila</i>	Tu termines
<i>A be tila</i>	Il termine
<i>Anw be tila</i>	Nous terminons
<i>Aw be tila</i>	Vous terminez
<i>U be tila</i>	Ils terminent

Pour les six personnes de conjugaison, la terminaison des verbes au présent de l'indicatif reste invariable en bamanankan. L'apprenant apprendra mieux la même structure en français lorsqu'il aura préalablement compris le mécanisme en bamanankan. En d'autres termes, s'il maîtrise mieux les règles de fonctionnement de sa langue maternelle, le maître pourra l'amener à s'en servir pour apprendre facilement toute autre langue (Roulet, 1980). Ce modèle de démarche plurilingue appliqué à d'autres faits de langue, les différences pourraient être susceptibles de phénomènes interférentiels. L'apprenant étant conditionné par la maîtrise du mécanisme en langue nationale pourrait le généraliser à la structure du français. Le maître devra alors prévoir des procédures de remédiation face aux cas d'interférences linguistiques. Le transfert de connaissances repose sur des principes à respecter pour qu'elle soit favorable à la maîtrise de la langue seconde. Il ne s'agit pas de juxtaposer des connaissances, mais d'amener plutôt à identifier ce qui est commun entre les deux langues ou ce qui est différent d'une langue à l'autre. Comparer les langues à partir de leurs structures systémiques aide l'apprenant à percevoir d'abord les points de rapprochement ou d'éloignement avant de réfléchir ensuite aux traitements qu'il doit en faire (Tardif, 1999). D'une

manière générale, la démarche favorable au transfert devrait donc s'inscrire dans la recherche des convergences entre les deux systèmes linguistiques en présence. Pour ce faire, le maître devrait proposer des situations d'apprentissages favorables à la réflexion sur les connaissances et les stratégies nécessaires à l'établissement des liens entre des situations similaires vécues antérieurement et à vivre ultérieurement (Lingani, 2015).

Conclusion

Cette étude s'est inscrite dans la recherche des convergences entre la langue nationale et le français. Pour ce faire, il a été montré d'abord que la formation initiale actuelle des enseignants du Fondamental n'intègre pas dans les programmes de formation, le principe didactique fondé sur le transfert des compétences de la langue nationale vers le français. Ensuite, nous avons présenté les résultats des enquêtes menées auprès des enseignants de douze (12) écoles bilingues bamanankan-français afin de voir comment ceux-ci s'y prennent sans y être préparés. Ces résultats ont montré que les enseignants, ayant été formés seulement à l'enseignement exclusif du français, utilisent la traduction comme méthode comme méthode d'enseignement du français. La compréhension de leurs propos par leurs apprenants est restée le principal objectif pédagogique au détriment de la maîtrise linguistique. Ces pratiques ont pour conséquence de maintenir l'apprenant dans une situation passive d'apprentissage où il se contente de ce que l'enseignant lui donne. Suite aux analyses, un modèle de démarche fondé sur l'analyse contrastive et susceptible d'optimiser le transfert des acquisitions d'une langue à l'autre a été suggéré. Ce modèle didactique invite à penser aux liens entre L1 et L2 dans leurs similitudes et leurs différences, non pas par la traduction, mais par une comparaison des différents niveaux d'organisation de leurs

systèmes linguistiques. Par des rapprochements, l'apprenant perçoit d'abord les ressemblances et les différences entre les deux langues avant de réfléchir aux traitements qu'il doit en faire. La traduction est à éviter à tout prix ou, à défaut, elle devrait être le dernier recours.

Références bibliographiques

Blanchet Philippe et Chardenet Patrick (2015), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines, Paris : AUF.

Blanchet Philippe et Martinez Pierre (2012), *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Émergence et prise en compte en situations francophones*, Paris : AUF, p. 2013-2020.

Cummins Jim (2001), « La langue maternelle des enfants bilingues : qu'est-ce qui est important dans leurs études ? » In *SPROGFORUM*, n° 19, p. 15-20.

Cummins Jim (1980), « The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. » In: California State Department of Education, *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University (3-49).

Daff Moussa et Maiga, Amidou (2015), « Démarches de didactique convergente et intégrative de conception de bilinguisme. » in ELAN (2014) : *Approches didactiques du bilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris, EAC, p. 182.

Daff Moussa (2012), « Perspectives africaines sur les démarches comparatives en contexte d'éducation linguistique plurilingue : une réponse à un enjeu africain francophone », in *L'enseignement des langues nationales vernaculaires, défis*

linguistiques, méthodologiques et socio-économiques, Paris : L'Harmattan, p. 103-124.

Daff Moussa (2011), « Esquisse pour une démarche méthodologique de didactique convergente dans l'enseignement bilingue en francophonie africaine : cas du partenariat didactique français/wolof au Sénégal. » in *Glotopol* N° 18, Hommage à Caitucoli.

Haidara Youssouf (2004), « Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires », in *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques : actes des premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue* - Ouagadougou 31 mai-1er juin 2004, Paris : Éditions des archives contemporaines, p. 439-463.

Halaoui Nazam et al. (2009), *L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne* (Enseignement dans deux langues), Burkina Faso, Congo-Kinshasa, Guinée, Mali, Niger et Sénégal, O.I.F., Paris, 413 p.

Lingani Oumar (2015), *Transferts d'apprentissage et domaines de connaissances dans les écoles bilingues dioula-français au Burkina Faso : les mathématiques au primaire. Sciences de l'Homme et Société*. Université Paris Ouest Nanterre La Défense. Français.

Mendelsohn Patrick (1996), « Le concept de transfert », P. Meirieu et M. Develay (dir.) en collaboration avec C. Durand et Y. Mariani, *Le transfert des connaissances en formation initiale et continue*, Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon, p. 11-20.

Napon Abou (2003), « La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso. » in *Revue Sud Langues* n°2 de juin 2003, pp. 154-156. Disponible sur : <http://www.sudlangues.sn/sudlangues@refer.sn>(consulté le 7 février 2016).

Poth Joseph (1996), « L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle : la mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique) », Centre international de phonétique appliquée, Mons, Guide pratique *Linguapax* n° 4. Disponible en ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/> (consulté le 25/01/2021).

Skutnabb-Kangas Tove (2000), *Linguistic Genocide in Education - or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, N. J., London : Lawrence Erlbaum Associates.

Tardif Jacques (1999), *Le transfert des apprentissages*, Montréal : Éditions Logiques.